

世界史指導における教材提示の在り方をめぐって

石 塚 達 也

社会科における歴史科目は、各時代・各地域のできごとを学習の対象とするが、ただこれを羅列的、網羅的に学ばせるのではなく、歴史的思考力を培うことが肝要で、そのため内容を精選して親しみやすく、しかも考える学習が展開できるよう提示の在り方を工夫しなければならない。その際、拠り所となる考え方の基礎をどこに求めるかについて考察を試みた。

I はじめに

各種の調査結果から生徒の「社会科ざらい」がしばしばとりあげられ話題に供されている。例えばその一例として、昭和58年秋、当教育センターの高等学校社会科定期研修において実施したアンケート調査の結果をみてみよう。

調査対象は下越地区のいわゆる進学校で、二年生全員に用紙を配布したが回収率は約73%で287人が回答を寄せた。以下はその一部である。

① あなたにとって社会科は。

好きな教科 75 (26%)

嫌いな教科 55 (19%)

どちらともいえない 157 (55%)

② 「嫌い」と答えた人は、その理由としてあてはまるものを次のア～カから選びなさい。

ア 内容がむずかしい 5

イ 内容が多すぎる 29

ウ 勉強の仕方がよくわからない 9

エ 自分にとって役に立たない 0

オ 教科担任が嫌いだから 15

カ なんとなく好きになれない 14

この数字からは「社会科ざらい」の傾向は直接には出てこないもので、その点ではほっとするわけであるが、②のイでは一般的傾向がはっきり表われたと見る事ができる。

また、②のオ、ウもこれだけの数字で断定的な言い方はできないが、やはり気になる部分で、この教科を内容過多な教科と受けとめている生徒達に対し、どのように対応し指導を進めて行くかを考えざる

を得ない。

また、①の「どちらともいえない」の157人（55%）という過半を占める大量得票をどう見るかであるが、或はこの問い方に問題があったのではないかと考えられるふしもあり、「好き」・「嫌い」という二つだけの選択肢で、複雑多様な社会科という教科に対し抱懐するイメージを表出できず、このような結果を得たとも見られる。

つまり、簡単にこれを現代若者の無関心などと即断できない部分が含まれているということで、次のアンケート結果にも一端が表れている。

③ 現在の日本や世界の政治・経済・国際情勢などをめぐる諸問題に興味・関心がありますか。

ア ある	91 (32%)
イ ない	64 (22%)
ウ どちらともいえない	132 (46%)

ここでもやはり「どちらともいえない」が46%で一番多いが積極的に「ある」と答えたものが91人、32%いたことに注目したい。定期研修のメンバーは、社会科という教科あるいはその授業に対する好き嫌いとは別に、この教科が対象として取組む諸問題については関心を示す生徒がかなりいることを評価するとともに効果的な方向付けを進める点から充分希望が持てるのではないかと考えたのである。

次にもう一つ、問題の「世界史」についてはどうか。

④ 選択科目として学ぶ次の6科目の中で興味のあるものを一つ書きなさい。

日本史	95 (33%)
地理	63 (22%)
倫理	49 (17%)
世界史	42 (15%)
政治経済	38 (13%)

結果は概ね予想された数字になっているが、中学校社会科の「公民」や高等学校「現代社会」との関連部分が多く、彼らにとって手慣れた科目である筈の「政治・経済」に対する人気が意外に低いのが目につく。前記の社会科全般についてのアンケートに見られた政治や経済についての興味・関心はあるけれども、授業科目あるいは教科書による「政治・経済」はもう結構というところか。

「世界史」、 「倫理」については高等学校段階で初出の科目であるためイメージが湧かないということがあるかもしれないが、ただ「世界史」については中学校社会科の「歴史的分野」において系統的ではないにしても学習体験を有するわけで、逆にその辺から取り組みにくさを察知した点もあったのではなかろうか。

なお、④の問いに続くものとして、「世界史」と書いた42人のうち、⑤関心のある地域は「ヨーロッパ」、⑥興味ある時代は「中世」、⑦人物ではアドルフ＝ヒットラーやルイ14世、⑧事件では第2次世界大戦、フランス革命、ロシア革命などがトップクラスを占め、総じて戦争、革命といった刺激的でドラマティックな部分に興味・関心を表明しているがこの程度の紹介に止どめ、詳細については省略することにしたい。

以上のアンケートを通じて、今日の平均的な高校生の社会科に対する考え方を要約すると、教科とか授業としての社会科は積極的な関心を示さないが、自らが現に生きている時代、生活し、体験を通して知覚している日本や世界のホットな諸問題についてはかなり興味を寄せていることが読みとれるのである。

また、学習内容の量的過多や、「世界史」についていえば初出の科目であることからくる見通しの効かない取り付きにくさなどを敬遠し、おっくうがる彼らの特色を示してもいるようである。

このような一見把握難い複雑さ、多様さを持つ現代の高校生に社会科、とくに「世界史」を「親しみやすい、楽しい、考えさせる」科目として主体的な取組を喚起するにはどのような方法があるのだろうか。それが一連の考察の出発点になるわけであるが、そのためにはまず現行の「世界史」の基本的な特色を再確認することとしたい。

Ⅱ 現行の社会科と「世界史」について

1 社会科について

昭和53年に改訂され、57年度から学年進行で実施に入った現行の社会科は、高校進学率90%以上という量的普及により、生徒の多様化が著しい現実に即応して、高校教育の改善を図ろうとする動きの一環として打出されたものである。具体的には、

- 中高一貫の関連指導や精選による基礎的・基本的内容等の重視。
- 中・高学年での選択履修の拡大。

などの点が示され、新科目「現代社会」の誕生となった。

また、社会科各科目（6科目）に共通して配慮すべき事項として次の諸点を挙げている。

- 知識偏重の傾向を克服し、思考力重視の学習を目指すこと。
- 生徒の発達段階や興味・関心を大切にする立場に立つこと。

資料の活用、作業的な学習の導入等々。

2 「世界史」について

高等学校学習指導要領解説・社会編などに明らかなように、現行「世界史」の特色をその性格、目標から把握すると次の諸点が特色として浮び上がってくる。先ず「世界史」の基本的な性格から、

- 小・中学校の歴史学習になかった初出の科目であるため系統的学習を基本とする。
- 文化圏学習を従前以上に重視し拡充する立場をとっている。
- 主題学習の充実を図ること。

などがあり、さらにこれらと関連して

- ヨーロッパ及び中国を中心とした伝統的な構成や時代区分からの脱脚。
- 王朝交替史的な政治過程重視の傾向の克服。

などもそれぞれ重要な点であろう。次に、学習指導要領に掲げられたこの科目の目標を通じて要点を整理すると次のようになる。

- 基本的事項の理解と歴史的思考力の啓培。
- 現代世界形成の歴史的過程と各文化圏の特色の把握。
- 国際社会に生きる日本人としての資質を養う。

以上「世界史」がこのようなねらいをもつ科目であることが示されているわけであるが、「解説・社会編」には、上記第1項の後段について「歴史的思考力」の中には、従前のいわゆる能力目標にかかわるねらいも、同時に含まれている。と付記している。

つまり、「歴史的思考力」を培うという目標が、「世界史」の学習を通じて学習者にこのような能力を身につけさせたいという目標になっているということである。

これは上記第3項の説明として見られる態度目標及び第1項前段と第2項に係る知識・理解目標とともに、本来社会科の教科目標を構成する三大要素となっているが、ここでは学習指導要領で繰返し重視するよう述べている「思考力」あるいは「歴史的思考力」などの能力目標について注目したい。

Ⅲ 歴史的思考力を培う

1 思考力あるいは歴史的思考力

これらの用語は学習指導要領解説をはじめ教育関係書の至る所に頻出する。ただ、使用頻度の高さの割にはそれぞれの語の概念は明確化されておらず、拾い出して読みくらべてみても漠然とした印象しか得られないのが実情である。

「思考力」については専門的な立場からの定義付けをすることになると心理学上の説明をはじめ、教育学の領域でも思考の対象となる内容を中心としたものや、思考力の育成という方法論的な側面に偏るものなど、これを採り上げる人それぞれの立場によって重点の配置が異ってくる。

ただし、学習指導要領解説（社会編）における例として「知識中心の事項の過密かつ高度な学習から思考力重視の学習へ」とか、「単なる知識偏重の学習に陥らず、社会科としての思考力・判断力などが充分育成できるよう」といった文言の場合には、楽観的な見方になるかもしれないがそれ程厳密な概念規定によらずとも、一般的な用語として意図するところは理解できるのではないだろうか。

特にこの場合は、「思考力重視の学習」と「知識偏重の学習」とが併記され、いわば対句的な記述になっているところから分りやすい。昨今の高度情報化社会の中で、おびただしい情報量の洪水に押し流されることなく、主体的に生きようとすれば、現在しきりに重視することが強調されている思考力や判断力を身につけることは、正に時宜にかなったものと言えよう。

さて次に「歴史的思考力」を考えてみる。

この方は前記の「思考力」のように多義的で、さまざまなとらえ方が可能なことばと違って、その擁する概念をかなり詰めた形で限定的にとらえ、具体的な指導の現場で、お互いに共通理解を深めながら趣旨の実現を図ってゆくことが必要である。

ところがこの歴史的思考力についても、それが現行の高等学校社会科日本史と世界史における指導上の最も重要なキーポイントであるにも拘らず、満足のいく説明は決して多いとはいえない。

頼りにする学習指導要領解説社会編にしても、歴史的思考力という用語そのものは日本史及び世界史両科目の項に頻出するが、まとまった説明らしい説明としては、日本史の1の(3) 目標の中の「歴史的思考力を培い」を解説した次の部分(同書52ページ)が貴重な一節となっているだけである。

『後段の部分については、第一に、「歴史的思考力」の育成が示されている。日本史学習は、過去の歴史的事実を知ることのみを目標としているのではない。歴史的事象又は今日の社会的事象を歴史的に考察していく力、つまり、事象の本質を、事象の形成過程の考察の中でとらえる力がここで養われなければならないのである。』

特に下線部分で述べられているように、事象あるいはその本質を、因果関係や、推移・発展・変革等の流れの中でとらえ考察していく力を養う。また、事象の同質性や異質性を、時間的・空間的比較を通じて考察し明らかにしていく力、さらに、事象をとりまく自然的・社会的・歴史的諸条件との関連において考察し究明していく力、等々の育成を図るということであろう。

因みに、歴史的思考力について触れた他の例を二・三挙げてみよう。

『この歴史的思考について、東北大学の石田一良氏によると、三つの立場があるとしている。その一つは、現在史的思考、一つは未来史的思考、一つは過去史的思考……要するに、歴史的なものを考える場合に、過去に根をおくか、あるいは現在に立場をおくか、または未来のために歴史を考えるのか、というようにそれぞれの観点に立った考え方があるというわけである。だから歴史的思考力といっても、そこにはいろいろなむずかしい問題が数多く出てくるだろう。したがって歴史意識にも、歴史的思考力にも何かと問題があるわけだが、しかし歴史は、意識しそれを思考するような立場にまでもっていかないと、ほんとうの意味で授業が終わったとは言えないのだと思う。』(酒井三郎氏、「新しい世界史像の探求」から)

『さて「歴史的思考力」は構造的には種々の要素から成り立っており、本来それは「歴史」を多面的、多角的に、つまり総合的に理解しようとする過程で働く一切の「思考力」を指すもので……』(清弘太郎氏、「双書新しい世界史教育2」から)

『「世界史」学習の第一義的なあり方は、世界の歴史の流れを忠実に追求するというきびしい実証の姿勢に支えられながら、しかも、どういう流れを追い、歴史的事象のどこに目を向けるかという点(＝歴史的思考力)に関心することにあるのである。』(星村平和氏、「新しい歴史学習の構想」から)

2 「培う」について

歴史的思考力を培うということは、指導のあり方として『三年もたてばすぐ忘れてしまうような歴史でなく、生徒の中で長く息づくような歴史にすること』(酒井三郎氏、前掲書から)、つまり、能力目標のわけであるが、実践の場は主題学習と限らず、文化圏学習その他あらゆる場面を活用していくべきものとする。これらを念頭に、具体的な現場における指導計画として構成したものを以下に試案として載せたい。

Ⅳ 歴史的思考力の啓培をめざす指導案

〔案の1〕

1 単元

- (1) 単元名 「イギリス革命」
- (2) 教科書：「詳説世界史」（山川出版社）・第Ⅱ部第10章ヨーロッパ近代国家の形成
- (3) 主題学習としての展開を図る

2 指導の目標

- (1) イギリス革命については、生徒の興味・関心も高く、さらに政治、思想分野の重大な問題を含んだテーマであり、生徒の歴史的思考力を育成するための多角的な開拓の可能性が大きい。
- (2) イギリス革命を、絶対主義時代の分水嶺として位置づけ、その流れを整理させる。絶対主義時代は、その成立時点を見ても、各国で2世紀以上もの時差があり、発展段階を異にした諸国家が、併存、連携、圧迫し合っている。

このような要因を生徒の発達段階に即してとり入れ、イギリス革命の特色を立体的に浮き彫りにさせる。

- (3) 17世紀という時代を、横断的、総合的に理解させたくて、イギリス立憲政治の発達という視点と同時に、制海権の推移や、イギリス植民地帝国への拡大という国際的視点からイギリス革命を考察させる。

3 授業仮説

生徒の興味・関心が高いイギリス革命を主題として提示し、年表や白地図の作成作業を中心とした学習を展開すれば、国際的視点を深めさせると同時に、国民国家の競合と発展に対する立体的な理解を得させ、歴史的思考力の啓培についても有効な契機を与えることになる。

4 指導計画

(1) 配当時間

- | | |
|--------------------|----------------|
| ① 絶対主義国家の盛衰 | 4時間 |
| ② イギリス立憲政治の発達 | 2時間（本時はその第2時限） |
| ③ 西ヨーロッパ諸国の植民活動 | 2時間 |
| ④ 17. 18世紀のヨーロッパ文化 | 2時間 |

(2) 当単元の展開

- ① 前時 —— 第1時限

絶対主義時代の学習のまとめとしてプリント、白地図の作成作業をさせながら、17世紀のピュー

リタン革命勃発時の各国の情勢を生徒の発表によってまとめていく。そのうえで、イギリス革命について、教科書朗読及び年表作成によってそのアウトラインを把握させる。

② 本時——第2時限

前時の学習を踏まえ、年表、白地図作業を通して国際的視野のもとでイギリス革命の意義をまとめる次の「西ヨーロッパ諸国の植民活動」の学習に連結する。

	指 導 事 項	学 習 内 容 及 び 学 習 活 動	留 意 点
導 入 (5分)	絶対主義時代の分水嶺	17世紀中葉・絶対主義を否定する動き（ピューリタン革命）と、絶対主義の確立をめざす動き（ルイ14世時代）、ドイツ30年戦争の終結（ウェストファリア条約）による領邦絶対主義の出発が同時に存在していることを前時のプリント作業の復習として相互に発表，確認する。	教科書 176～183 P 世界史図表（第一） 66～70 P
	エリザベスⅠ時代（在位 1588～1603）〔チューダー朝絶対主義最盛期〕の復習	統一令（1559），巧みな議会操縦，重商主義政策推進 マニファクチュア発達，第1次囲い込み運動，オランダ独立を支援，バージニア植民（1584），スペイン無敵艦隊撃破（1588），東インド会社設立（1600）	この時代の毛織物産業の発達と中産層の成長がイギリス革命の土台となることに注意させる。
展 開 (35分)	ピューリタン革命の原因（スチュアート朝と議会との対立）	ジェームズⅠ（位 1603～1625） 王権神授説信奉，非国教徒弾圧（1620 メイフラワー号出発），議会無視課税，大商人への特権付与（1621 議会側の大抗議），産業・貿易の自由な発展妨害。 →ピューリタンであるジェントリ，ヨーマン，新興市民層の不満 チャールズⅠ（位 1625～1649） 対立の激化 → 「権利請願」 議決（1628）→ 王の議会解散と無議会政治（1629～1640）	教科書 188～191 P 世界史図表 68 P 生徒の年表，地図の作成作業を軸として展開を進める。
	ピューリタン革命の経過と結果	1640 スコットランド反乱鎮圧費調達のため議会開く 1641 大諫奏 1642 内乱勃発 → 1645 ネースビーの議会軍勝利（クロムウェルの新式軍） ↓ 議会側の内部分裂 { 独立派 { 長老派 1647 バト 水平派 ニー討論 } (クロムウェル)	「権利請願」の理論がマグナカルタ以来のイギリスの歴史的権利に立脚していることを考えさせる。
	オランダの繁栄と衰退	1649 チャールズⅠ 処刑 → コモンウェルズ成立（独立派の権力独占） 1651 航海条例発布 → 英蘭戦争（1652～54） 1665～67 1672～74） 1649～52 共和国政府によるスコットランド，アイルランド征服 → アイルランド問題の起源	制海権の推移に注意させる。 図表 70 P
	クロムウェルの独裁	1653 長期議会解散，護国卿就任。 軍政へ傾斜 → 国民の不満 → 王政復古	

	<p>王政復古後の王と議会の対立</p> <p>名誉革命</p>	<p>チャールズⅡ（位 1660～1685） 信仰の自由を名目としてカトリック復活意図 → 議会の反発 → 審産律（1673）・人身保護律（1679） ジェームスⅡ（位 1685～1688） 反動強化、常備軍設立企図 → トーリー党、ホイッグ党が提携してオランダ総督ウィリアムを迎える。</p> <p>1689 議会の「権利宣言」決議 → 王の承認 → 「権利章典」発布 ○ ① ルイ14世時代の国際関係を前時のプリント作業の確認によってまとめる。 ② 「マグナカルタ」、「権利請願」、「権利章典」の史料を再読比較し、イギリス立憲政治の発達をたどる。 ③ イギリス革命の年表を完成する。（ホッブス、ロックにふれる）</p>	<p>当時の宗教が、政治的、国際的対立のイデオロギーとして作用していることを考えさせる。</p>
<p>まとめ （10分）</p>	<p>イギリス革命の意義と展望</p>	<p>市民革命としてのイギリス革命（資本主義発展の基礎確立）。</p> <p>イギリス立憲政治の発展（ウォールポールの責任内閣制）及び限界（地主寡頭政）。</p> <p>国際関係の変化とイギリス植民地帝国への拡大（1713 ユトレヒト条約，1757 プラッシーの戦い，1759 ケベック占領，1763 パリ条約）</p> <p>白地図作業を相互に点検する。</p>	<p>教科書 190～191</p> <p>192～194</p>

〔 案 の 2 〕

1 単 元

- (1) 単元名 「秦・漢帝国と匈奴」
- (2) 教科書：「詳説世界史」（山川出版社）
- (3) 人物主題を中心に展開する

2 指導の目標

- (1) 匈奴の盛衰を通して、遊牧民と農耕民との関わりを理解させる。
- (2) シルクロードが単に文化・文明の交流のルートであっただけでなく、激しい民族抗争の舞台であったことを理解させる。
- (3) 李陵とその周辺の人々の行動や心情を、生徒各自の立場に置きかえて、自身の問題として考えさせる。

3 授業仮説

生徒の興味・関心に即した人物を主題としてこれを軸に授業を展開すれば、世界史の学習がより身近なものとなり、自主的な授業参加を促すとともに、歴史事象に対する理解や思考力を深めることができる。

4 指導計画

教科書の第4章「内陸アジアの変遷」（78～83P）の学習が終わった時点で実施する。この章全般の総括、復習を兼ねてまとめる。

配当時間は2時間とし、前段は「匈奴帝国の成立」、後段を「秦・漢帝国の対応」として展開。

予め下記の史料コピーを生徒に配布し予習をさせておく。また、小説「李陵」（中島 敦）を紹介し夏休み中に読むことを指示しておいた。

冒頓単于

冒頓に至って、匈奴は最も強大となり、北方の夷をことごとく征服し、南のかた中国と敵国の関係になった。（中略）

そのころ、漢は漸く中国を平定し、韓王信を代に移し、馬邑^{山西}馬邑^{馬邑}に都させた。匈奴は大いに攻めて馬邑を包圍し、韓王信は匈奴に降服した。匈奴は信を手に入れたと、これに乗じて兵を率い、南のほう句注山^{句注山}を越えて太原を攻め、晉陽^{山西・太原の西北}の城下に迫った。高祖は兵を率いて親征した。たまたま冬季で、すくぶる寒く、雪が降って凍傷にかり、指を失った兵卒が十中二三におよんだ。冒頓が敗走と見せかけて誘引すると、漢兵が追撃した。冒頓は精兵を悉く弱体をよそおったので、漢は全軍を出して、歩兵を3万に増加し、北方に匈奴を追撃した。高祖が先ず平城^{大同}に到着し、歩兵がまだ全部到着しないのを見ると、冒頓は精兵40万騎をくり出し、高祖を白登山^{大同の東}に包圍すること7日間、両断された漢兵は、内と外で援けあうことも、糧食を送りあうこともできなかった。

（中略）

高祖は劉敬に命じて、宗室の一女性を公主と称して、単于にめあわせ、歳時ごとに絹・絹・酒・米その他食物を与え、匈奴と兄弟の関係を結んで和親したので、匈奴も、しばらくは侵略をやめた。

司馬遷著・小竹文夫・小竹武夫訳
『史記 李將軍列伝』弘文堂

李將軍列伝

「漢の使者よ、多弁を弄するな。漢から匈奴に送る絹・絹・米・麴の量が十分で、質の良いようにと心がけさえすればよいのだ。何をかれこれおしゃべりする必要がある。提供の品物が、十分で優良ならばそれでよし、もし不十分で粗悪なら、収穫の秋をねらい、馬で汝らの農作物を踏みにするだけのことだ。」

司馬遷著・小竹文夫・小竹武夫訳
『史記 李將軍列伝』弘文堂

王昭君悲話

元帝は、後宮が多すぎて、いつもじきじきまみえることはできなかった。そこで画工に姿絵をえがかせ、その図を調べてお相手を召し、かわいがった。後宮たちは皆画工に賂して（よく描いてもらおうとし、）多いものは10万、少ないものも5万をきることはなかった。ただ王嬙^{漢の昭君}は（画工に賄賂することを）承知しなかったの（元帝に）とうとう見えることができなかった。たまたま匈奴が入朝して美人を求めて閼氏^{匈奴の王}としたいとの申し入れがあった。ここで皇帝は図を調べて（王）昭君を（匈奴へ）行かせることとした。（王）昭君が、宮廷を去るにあたって（元帝は彼女を）召しだして、そのかおつきを見ると後宮第一であった。応対も立派で、举止も閑かで優雅であった。（元）帝は彼女を行かせることを悔やんで、名籍はもう定めてしまい、（元）帝は外国に信頼されることを重んじてことさらにまた人をかえることはしなかった。そこでそのことを徹底的に調査させ、画工はことごとく棄市せられ、その家の資産を帳簿につけて没収すると皆巨万³⁾の富であった。）

（劉向『西京雜記』小宮 進訳）

注：1) 女官の地位は妃は最高であり、その下に嬪（嬪）さらに婕妤、美人、才人、宝林、御女、采女とながる。嬪も下級の女官名。

2) 正妻。

3) 死罪にして死体を盛場にさらし、見せしめにする刑。

	指 導 事 項	学 習 内 容 及 び 学 習 活 動	留 意 点
導 入 (15 分)	・内陸アジアの風土と民族	乾燥地帯 → 遊牧と交易 ← 農耕生活との違いは？ 騎馬民族（スキタイ文化受容） <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> サカ 鳥孫 月氏 匈奴 </div> 地図上で位置確認	既習事項の復習を兼ね、内陸アジアの自然の厳しさ、複雑な民族分布などを重点的にチェックする。
展	<前段> （35分） ・匈奴帝国の成立 ア. 匈奴の社会 イ. 冒頓単于の時代	a. スキタイ文化受容 → 遊牧国家形式（前3世紀後半）、単于が統率 b. 匈奴の全盛期、支配領域の拡大 → 中国の北辺を圧迫 ↓ 地図上で位置確認	史料「冒頓単于」を活用し、生徒の興味を喚起する。 若干の解説が必要
開 (75 分)	<後段> （40分） ・秦・漢帝国の対応 ア. 秦の始皇帝時代 イ. 漢の高祖 ウ. 漢の武帝 エ. 李陵の場合 オ. その後の匈奴	a. 蒙恬の匈奴征討、万里の長城建設 b. 劉邦（高祖）の中国再統一、匈奴征討失敗 → 対匈奴和親策への転換 c. 中央集権の確立 → 対外政策の積極化 → 張騫を大月氏へ派遣 ↓ 地図上での確認 d. 小説「李陵」の読後感を話し合う。 e. 匈奴分裂 → 西遷	写真「万里長城」で導入 史料「王昭君悲話」、「李將軍列伝」等活用 小説は読了者が少ない場の準備も必要。
ま と め (10 分)	・匈奴以後の騎馬民族 ・李陵の生き方	a. 柔然、エフタル、突厥、ウイグル b. 人間の生き方、国家と個人、戦争と権力等の問題について生徒に考えさせる。	騎馬・農耕民族の対立はその後続くこと。 レポート作成を指示。

〔 案 の 3 〕

1 単 元

- 単元名 「世界史上における奴隷制度の変遷」
- 教科書：「要説世界史（新版）」（山川出版社）
- 通史的主題のため実施時期の選定、適時性が難しい。

2 指導の目標

- 世界史上の奴隷制度を通史的に概観し、それぞれの特徴を理解させる。
 ア. 古代各地域の奴隷制度と、ヨーロッパ中世の農奴制を比較し、奴隷制度の特徴を理解させる。
 イ. 近代では欧米発展の基礎に奴隷制度のあったことを、奴隷貿易や、米国の国人奴隷についての学習を通じて理解させる。
- 人権思想の盛上りとともに、奴隷制度は消滅していくが、残存する「奴隷制度的状況」を整理し、

人間関係を見直す態度を養う。

3 授業仮説

世界史上における奴隷制度の変遷を、人間関係の問題を中心に、通史的な主題として提示すれば必修科目「現代社会」で学習した平等権や人権思想、民主主義の倫理などの問題を、より深く歴史的にとらえる能力が養われるとともに、生徒の日常の人間関係を見直す態度を育てることになるであろう。

4 指導計画

(1) 配当時間 3 時間

(2) 事前準備

ア. 意識調査

日頃の授業を通じてとらえている素朴な生徒理解に基づき、彼らの興味・関心を盛上げるため下記のようなレポート風の課題を宿題として与え、一週間後に回収し授業に臨む。レポートの質問項目は、①君は今までに奴隷のような扱いをされたと思ったことがあるか。②人が人を奴隷のように扱うというのは、どんなことをする場合か。③奴隷はどういう人のことをいうのか。④現代では奴隷制度はあると思うか、ないと思うか。

イ. 予習的作業課題

予め指示して教科書の全体に目を通し、奴隷について書かれた部分を抜き出し（巻末の索引を参照させる）ページ数と該当の記述をノートに順に書き出させる。

ウ. その他

レジュメ風のプリント若干

	指 導 事 項	学 習 内 容 及 び 学 習 活 動	留 意 点
導 入 (10分)	奴隷とは何か	プリントやノートなどを参考にして、既習の古代史の知識を利用し、奴隷とは何かを考える。 1. 人間関係 ―― 身分 ―― 奴隷制度 （一方的拘束）（一生拘束）（社会全体で拘束） 2. 古代の人間関係 ―― 上下関係 支配者 ―――→ 被支配者 （王、貴族、神官）（自由民、非自由民） 3. 奴隷 ―― 非自由民	身分であることに気付かせる。

展 開 （ 130 分 ）	古代各地域の奴隷制度	<p>各地域の奴隷制度を整理してみる。</p> <ol style="list-style-type: none">1. オリент<ol style="list-style-type: none">(1) 奴隷によるピラミッド建設(2) バビロン捕囚によるヘブライ人の奴隷化(3) ペルシア戦争でのペルシア軍＝奴隷の軍隊2. インド<ol style="list-style-type: none">(1) 四身分制——被征服民を中心にシュードラ構成3. 中国<ol style="list-style-type: none">(1) 漢代，唐代の大土地所有における奴隷による耕作4. ギリシャ<ol style="list-style-type: none">(1) ポリスを支えた奴隷制<ol style="list-style-type: none">ア．スパルタ 被征服民を奴隷化イ．アテネ<ol style="list-style-type: none">・家内奴隷——家事従事・労働奴隷——生産従事・民主政治・ギリシア文化の基礎(2) ペルシア戦争 市民の軍隊対奴隷の軍隊5. ローマ<ol style="list-style-type: none">(1) ローマの征服と被征服民の奴隷化(2) 奴隷制大農業の発展(3) 内乱の1世紀——奴隷反乱<ol style="list-style-type: none">前73～前71 剣奴スパルタクスの乱(4) 帝政中期以後<ol style="list-style-type: none">ア．奴隷の身分向上イ．自由民の移動禁止ウ．小作制の普及——土地へのしぼりつけ	<p>教科書の記述を中心に簡単にふれる。</p> <p>深入りしない。</p> <p>内容としてはギリシアと同じだが，さらに徹底した奴隷制度であったことを理解させる。</p>
	中世農奴制	<p>古代から中世への流れを概観する。</p> <ol style="list-style-type: none">1. ローマ帝国の解体<ol style="list-style-type: none">ゲルマンの移動——→フランク王国の成立——→西ヨーロッパ社会の発展<ol style="list-style-type: none">民族国家，交易停滞閉鎖的社会，自給自足2. 農奴の発生<ol style="list-style-type: none">(1) ローマの小作人(2) 没落したゲルマンの自由民3. 農奴の拘束状況<ol style="list-style-type: none">(1) 領主への隷属<ol style="list-style-type: none">ア．賦役・貢納の義務イ．領主裁判権ウ．死亡税，結婚税(2) 土地へのしぼりつけ	<p>深入りせず，わかりやすく。</p> <p>労働力の損失に対する配慮。</p>

	<div>4. 古代奴隷制（A）と中世農奴制（B）の比較</div> <table><tr><td></td><td>（A）</td><td>（B）</td></tr><tr><td>最 盛 期</td><td>前 2 世紀～ 3 世紀</td><td>8.9 世紀～15.16世紀</td></tr><tr><td>中 心 地</td><td>ローマ帝国</td><td>ゲルマン人の建設した西ヨーロッパ諸国</td></tr><tr><td>身 分 的 拘 束</td><td>一切の自由なし 「ものをいう家畜」</td><td>半自由民 土地保有，家族生活</td></tr><tr><td>そ の 後 の 発 展</td><td>ローマでは小作制 へ移行 他地域ではその後も 存続</td><td>農奴解放→自由な 市民へ脱皮 ヨーロッパ近代市民 社会（民主的社会） の発展</td></tr></table>		（A）	（B）	最 盛 期	前 2 世紀～ 3 世紀	8.9 世紀～15.16世紀	中 心 地	ローマ帝国	ゲルマン人の建設した西ヨーロッパ諸国	身 分 的 拘 束	一切の自由なし 「ものをいう家畜」	半自由民 土地保有，家族生活	そ の 後 の 発 展	ローマでは小作制 へ移行 他地域ではその後も 存続	農奴解放→自由な 市民へ脱皮 ヨーロッパ近代市民 社会（民主的社会） の発展	<div>表にまとめる作業をさせる。</div>
	（A）	（B）															
最 盛 期	前 2 世紀～ 3 世紀	8.9 世紀～15.16世紀															
中 心 地	ローマ帝国	ゲルマン人の建設した西ヨーロッパ諸国															
身 分 的 拘 束	一切の自由なし 「ものをいう家畜」	半自由民 土地保有，家族生活															
そ の 後 の 発 展	ローマでは小作制 へ移行 他地域ではその後も 存続	農奴解放→自由な 市民へ脱皮 ヨーロッパ近代市民 社会（民主的社会） の発展															
近代奴隷制	<div>1. 近代史の特色，流れを概観する。 (1) ヨーロッパの海外発展 → 非ヨーロッパ（アジア，アフリカ）を征服，支配，植民地化 (2) 非ヨーロッパの自立・独立 → 植民地化への対抗</div> <div>2. 奴隷貿易 15世紀～19世紀 (1) アメリカ大陸の鉱山開発に現地のインディオを使用していたが，労働力不足でアフリカから黒人奴隷が送られることになった。</div> <div><div><div>ヨーロッパ</div><div>（工業製品）</div><div>（農産物）</div><div>アフリカ</div><div>（奴隷）</div><div>南北アメリカ</div></div></div> <div>(2) イギリスの繁栄</div> <div>3. 米国の黒人奴隷制 (1) 米国の発展 —— 南部と北部の違い</div> <table><tr><td></td><td>南 部</td><td>北 部</td></tr><tr><td>産 業</td><td>農業（大農場での綿化生産）</td><td>工 業</td></tr><tr><td>貿 易</td><td>綿花輸出 自由貿易</td><td>イギリス工業製品に 関税，保護貿易</td></tr><tr><td>英国との関係</td><td>友好的</td><td>対抗的</td></tr><tr><td>奴 隷 制</td><td>維持</td><td>廃止</td></tr></table> <div>(2) 奴隷解放の経過 1860 リンカーン大統領就任，1861 南北開戦 1863 奴隷解放宣言，1865 南部敗退 (3) その後 —— 人格的自由は得ても社会的差別残る。 → 現代の黒人問題，人種差別問題へ</div>		南 部	北 部	産 業	農業（大農場での綿化生産）	工 業	貿 易	綿花輸出 自由貿易	イギリス工業製品に 関税，保護貿易	英国との関係	友好的	対抗的	奴 隷 制	維持	廃止	<div>教科書 154 P，プリントをみて（ ）をうめる</div> <div>表にまとめる作業 教科書 216 P ～ 217 P</div> <div>年表をみてまとめる</div>
	南 部	北 部															
産 業	農業（大農場での綿化生産）	工 業															
貿 易	綿花輸出 自由貿易	イギリス工業製品に 関税，保護貿易															
英国との関係	友好的	対抗的															
奴 隷 制	維持	廃止															

ま と め (10 分)	まとめ	1. 現代では、奴隷的差別は消滅したか考えてみる。 2. 日本国憲法の規定に注目する (1) 平等権（14条） (2) 苦役からの自由（18条） 3. 人間が人間を人間として扱うという極く当り前のことが、実現されるまでにどれ程の年月を要したのか、今までの学習したことを振り返ってみる。 4. 自分の身のまわりの人間関係を「奴隷的状况」の点からみつめ直してみる。	○ 条文を読んでみる。 ○ 「奴隷的拘束」の意味について考えさせる。 ○ 後日、レポートにまとめ提出させる。
----------------------------------	-----	---	--

V 指導案概覧と実践上の諸問題

1 指導案をめぐって

「歴史的思考力」（の啓培）という共通の出発点から発した前掲三つの指導を紹介したが、とりあげた単元の時代、地域、歴史的環境等は異っている。しかし、そのとりあげ方、展開の手順、方法等では当然多くの共通した事項が含まれている。

- (1) 三案いずれも主題学習としての展開が図られていること。前にも述べた通り、歴史的思考力を培う実践の場は別に特定されていないので、担当者それぞれの創意工夫によって多様な展開が可能であることは申すまでもない。

ただ、主題学習と歴史的思考力育成との関係は、その登場の初めから特別に深いものがあり、学習指導要領等においても一貫して、主題学習の主なねらいが生徒の歴史的思考力を一層深めることにある旨繰返し述べてきているところから、いわば当然の帰結として見ることができよう。

- (2) 各指導案は、単元あるいは「主題」の設定に際し、生徒の興味・関心を尊重する立場に立ち、さらにこれを喚起し、持続することを目指したさまざまな資料を提示したり、またこれを利用した作業的学習にも積極的な配慮を示している点でも共通している。
- (3) なかでも豊富な資料プリントの活用が目につくのである。例えば……

ア. 事前（意識）調査用紙

イ. 事後（到達度あるいはまとめの）テスト用紙

ウ. いわゆるレジュメ的なプリント——学習事項の主要項目、略年表、略地図あるいは白地図、重要語句（初出のもの）の簡単な説明、基本的事項についての平易な作業用課題テスト、文献史料の抜粋コピー等々である。

これらの資料をあらかじめ配布することによって、来るべき学習への興味・関心を喚起し、予習を促し、問題意識を刺激することで、その後の指導の受容れ態勢を整える効果が期待されるのである。

さらに、このような事前準備を周到に進めることによって、それが授業時間の節約、効果的利用に大きく貢献するのではないかということもある。少くとも板書事項がかなり軽減されることは確かで、教師の労力を省くだけでなく、生徒にとっても学習意欲の維持高揚につながるものと考えられる。

- (4) 学習形態については、作業的学習について触れておいたが、グループ学習の形態も採り容れられており、与えられた課題に対する調査・討議の結果としての生徒の発表が重要な役割を果たしている案も含まれている。もちろん、主題学習即グループ学習という公式はない訳で、たとえグループ学習を実施するとしても、基礎的・基本的事項や当該歴史事象の核心部分について、講義形式できちんと抑えるところは抑えていくことが必要であり、一斉授業の価値を減ずるものではない。
- (5) 前記5頁の記述の中でも見られる通り、歴史的思考力は、歴史的現象やその本質を、因果関係的に思考する力、推移・発展・変革等の流れの中でとらえ思考する力等からさらに総合的な思考力へと深められていくものといわれているが、三案ともその点では共通理解に立ち、まだ試行錯誤の域を脱し切れない中にありながらも、実践上どのようにすれば道が拓けてくるかということで、同様な苦心のあとが認められるのではないだろうか。

2 実践の経過 ——〔案の1〕について——

前項で三案の共通する性格を総括的に拾い出したが、具体的な実践の様態について三案の全部を紹介するだけの余地もないので、以下には主として〔案の1〕を中心に経過を記録することとする。

(1) 事前調査

1. 17世紀のイギリス革命（ピューリタン革命と名誉革命）とは、どのような革命だったのでしょうか。その原因・経過・結末等を含めて自由に書けるだけ書きなさい。
2. 次の①から⑳の中から、17世紀の歴史的事項（又は人名）を5つ選びなさい。
- | | | |
|---------------|----------------|------------------|
| ① ワールシュタットの戦い | ⑩ 明の滅亡 | ⑲ セボイの反乱 |
| ② 東ローマ帝国の滅亡 | ⑪ ムガル帝国成立 | ⑳ アヘン戦争 |
| ③ 李氏朝鮮の成立 | ⑫ イギリス産業革命始まる | ㉑ ベルサイユ宮殿建設 |
| ④ ルターの宗教改革 | ⑬ オランダ東インド会社設立 | ㉒ フリードリッヒⅡ（大王）即位 |
| ⑤ ホスローⅠの即位 | ⑭ 北清事変 | ㉓ ビョートル大帝即位 |
| ⑥ 紅巾の乱 | ⑮ ウィーン会議 | ㉔ イエズス会創立 |
| ⑦ 弘安の役 | ⑯ 八王の乱 | ㉕ マムルーク朝成立 |
| ⑧ 島原の乱 | ⑰ 黄巢の乱 | ㉖ タラスの戦 |
| ⑨ 応仁の乱 | ⑱ 太平天国の乱 | ㉗ ツールボワチエの戦 |

答 () () () () ()

結果の概要（74人中）

ア. 名誉革命は無血の革命として行われた。（36人）

クロムウェルが中心 → のち独裁、王政復古。（8人）

権利章典が出された。（5人）

王が独裁政治をしたためやめさせて追い出したが、指導者がまた独裁して他国から王をよんだ。（5人）

王の処刑と共和政 （5人）

イギリスの絶対主義に対しピューリタンがクロムウェルを指導者として起した革命（5人）
市民たちが国の権力者に対して起したもので、市民の勝利であった。（4人）

議会と王の対立 （4人）

—————以下省略

イ．正解者数と比率

⑧ 島原の乱	⑩ 明の滅亡	⑬ オランダ東インド	⑰ ベルサイユ	⑳ ピョートル
		会社設立	宮殿建設	大帝即位
51人 68.9 %	16人 21.6 %	40人 54.1 %	20人 27.0 %	16人 21.6 %

ウ．分析

- 名誉革命の定着率は予想通り高い。
- 全体的にイギリス革命を議会政治の発展の流れの中に位置づける作業はできている。
- 革命の原因としては、「王の悪政」という個人的次元にとどまり、イギリスの毛織物産業、中産層の成長という視点、背景が抜け落ちている。
- ピューリタン革命と名誉革命との連結が、ほとんどできていない。
- 国際的視点を欠く。
- 中学校時代の歴史学習の成果が、ほぼそのまま反映しているのではないか。

(2) レジュメ的なプリント

No. 1

ヨーロッパ絶対主義国家の盛衰

イギリス チューダー朝（1485～1603）

農奴制の解体と国民的産業としての毛織物工業の著しい発展

①ヘンリー7世
(在位 1485～1509)

②ヘンリー8世
(在位 1509～1547)

英の宗教改革

{ () 戦争 → 王領地拡大

{ 星室庁裁判所の設置

{ () を治安判事に任命 → 官制を整備

<州の裁判と地方行政>

{ 1534年 首長令 イギリス国教会の組織

Anglicanism成立

{ 修道院の解散とその領地没収

→ () へ売却

③エリザベスI
(在位 1558～1603)

英絶対主義の
絶頂期

{ 1559年 統一令

{ () の進展

{ 産業の保護育成（救貧法など）

{ スペインとの対立

{ () を援助

{ ドレーク 私掠船を奨励

{ 1588年 ()

————— 以下省略

No. 2 (略) フランス ドイツ

No. 3 (略) オランダ その他の地域

No. 4
イギリス革命 ← 王権と議会の対立

	王 党 派	議 会 派
階 層		
宗 教		
政 治		
経 済		

重要年表

1603 () 即位
 スチュアート朝成立
1621 議会の大抗議
1625 () 即位
 :
 :

1660 () 即位
 王政復古
1673 ()
1679 ()
 :
 :

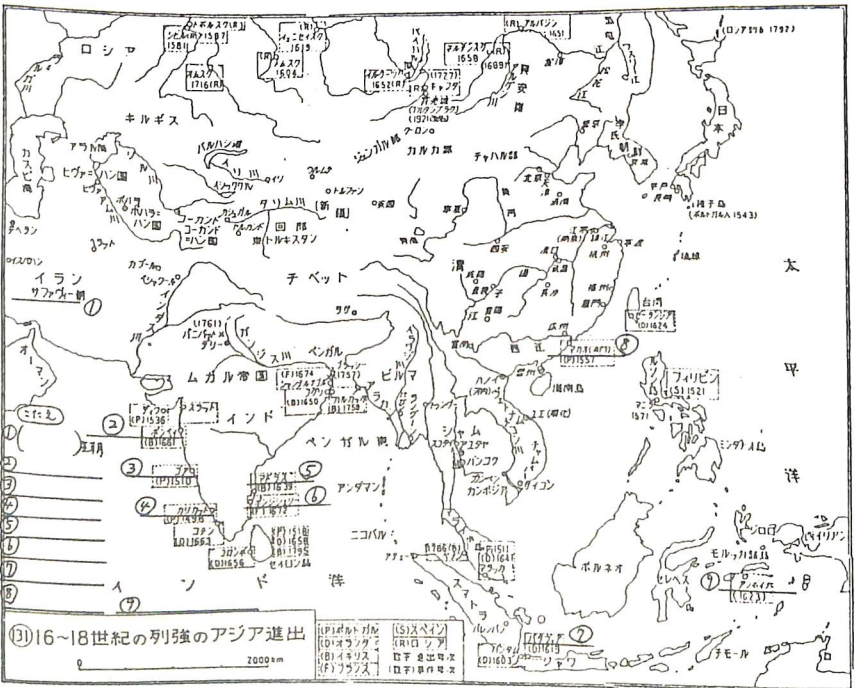
(以下省略)

(3) 作業用地図

16～18世紀ヨーロッパ諸国の植民活動

①は王朝名。
よくみてまとめておきましょう。
下図の②～⑨の地名を左下にかきなさい。

地図はいつも非常に大切。



(4) 事後調査（まとめのテスト）

(1) 17世紀イギリス革命についてまとめなさい。（教科書、ノート参照可）

a 原因

b 経過

c 結果

(2) 17世紀イギリス革命について特徴的だと思った点，印象に残った点を書きなさい。

(3) イギリス以外で17世紀の世界史上の事件として興味・関心があるのはどこですか。

(4) 17世紀のイギリス革命と当時の国際情勢を関連づけていきたいものです。次のa～cをまとめなさい。

a 17世紀のイギリス・フランス関係

b 17世紀のイギリス・オランダ関係

c 17世紀のイギリス・インド関係

結果の概要（提出者 75 人）

(1)について

	a	b	c
正解	51人	33人	42人
不十分	16	27	26
誤り	1	0	0
無答	7	12	6

(2)について

- 無血革命（名誉革命）という点

◦主役が一般人民でなく議会であったこと

◦議会派のクロムウェルが軍事独裁に陥ってしまった点

◦史上最初の（典型的な）市民革命であるという点

◦国王の無知
- 15人

10人

8人

5人

4人（以下略）
- 無答16人

なし3人

(3)について

- 島原の乱，日本の鎖国

◦フランス，ルイ14世時代

◦三十年戦争

◦清の建国
- 31人

14人

8人

4人（以下略）
- 無答16人

なし3人

(4)について

- a 対フランス

b 対オランダ
- ルイ14世の侵略

◦航海条例と英蘭戦争

◦植民地の争い

◦フランスの侵略に対しては結束したこと

◦戦争中であった

◦名誉革命時のウィリアムⅢがオランダから来た人

◦海上権の争い
- 11人

11人

11人

無答30人

52人

6人

6人

4人
- 無答12人
- c 対インド
- 東インド会社

◦インド経営に力を入れていた

◦アンボイナ事件以来インド経営重視

◦マドラス，ボンベイ，カルカッタを基地にインド貿易展開
- 17人

16人

8人

6人
- 無答29人

調査結果の分析

ア 「国王の悪政」を越えて，「議会との対立」，「中産層、毛織物工業の成長」が理解され概ね定着した。

- イ (1)の結果の分類の中で「不充分」としたのは、ピューリタン革命と名誉革命との関連ができていない者、または両者を混同している者等が含まれる。その数は思ったよりも多かった。
- ウ クロムウェル時代の失政が、彼の政権と国民との間の分離へと進んだ点は概ね把握できたものと見られる。
- エ イギリス議会の限界（地主議会）については3人が記述したにとどまり、認識が弱い。
- オ (4)の正答率は、国際視点の成長として直結できない。いずれもまだ不十分な点が目立ち、また無答が多かったことも残念であった。

3. 実践の成果とその周辺

以上、一連の経過を要約してきたが、主題の「イギリス革命」についての生徒の関心度が総じて高いこと——中学校社会科の歴史的分野や高校での「現代社会」を通じて繰返し取扱われてきたことや、全編を通じて各所に見られるドラマティックな展開が印象を濃いものにしてきた点などがその原因として考えられる——は事前に実施した既習の知識の整理のための小テストにもよく表われている。

ただ、この革命を単にイギリス議会制発展史のような視点からのみとらえるだけではなく、17世紀という時代背景の中における西ヨーロッパ諸国を中心とした国際関係の動向を重視し、このような視点に立ちながらイギリス革命の特質的展開やその意義などについて考えさせ、併せて「17世紀」の横断的・総合的把握をさせたい意図があったことは前掲の通りである。

こうしたマクロな視点を据えることによって、歴史の学習を断片的な事象の単なる知識の習得に終らせることなく、事象の周辺やその奥にあるものと関連づけながら考える歴史としての展開を図り、理解を深めさせ、延いては歴史的思考力の啓培へと進んで行くことをねらったわけである。

その成果はどうだったのか。

事後調査の結果、及びその分析の中でも述べられているように、今回の実践授業だけからでは十分な証拠をつかむところまで行っていないようである。

もちろん、このようなねらいは一朝にして達成されるものではなく、地道な実践の積み重ねを通じて成果を俟つという時間的余裕が必要なことは申すまでもない。今度の実践でも高く掲げた目標には充分及ばない点があったにしても、もう少し手近かな幾つかのステップではかなりの手応えがあった。

例えば

イギリス革命の原因の捉え方、単に国王の所行のみからする捉え方から議会、宗教、中央と地方、当時の社会・経済の動き等を通じて多様な角度から攻め込んで行くという手法を会得したこと。

イギリス革命の主役ともいえるべき議会の性格、とくにその限界について、少数ながらこのことに言及したものがいたということ。実践授業担当者は分析の中では反省材料として挙げているようであるが、むしろ限られた時間の中での指導を通じて3人もの生徒が正しい記述に及んだということは評価すべき点ではあるまいか。

なお、このたびの実践授業の中で重要な試行とされるものに作業的学習がある。主として2時間中の第1時限での展開となっているが、年表及び白地図作成の指導が行われ、引続き第2時限（「本時」）

で作業を完成させながら単元全体のまとめを行うとともに、次の単元へつなげる資料にもするという役割を持たせている。

結果的に生徒は授業者の意図に沿って積極的な取組みをしていたし、その成果の効果的活用を図ることができた。年表、地図以外の課題プリントについても、第1時限の生徒の発表とも関連して概ね期待通りの結果が得られ「本時」の授業展開を円滑にすることとなったのであるが、詳細は割愛する。

このような具体的な手応えが得られたことは、緒（いとぐち）をつかむという段階ではあるにしても歴史的思考力の啓培、育成という点で生徒達に適確なくさびを打ち込むことができたものといえる。

生徒の学習に対する新しい眼を開かせ、意欲を喚起し、掩ませず持続させるにはどのような創意や工夫が必要であるかということの一試料である。

Ⅶ おわりに

この稿をまとめるについては、資料の検討・作成・提供及び実践授業の実施とその集約等、あらゆる分野で3人の協力者から多大の応援をいただいた。3人の協力者とは、石田レイ子（巻高校）、小林一敏（安田高校）、中山道夫（栃尾高校）各先生で、いずれも県立教育センターの定期研修員として、既刊の実践研究集録第22集をまとめることで一緒に仕事をした人達である。重ねての協力に対し心から感謝の意を表するものである。具体的な作業は定期研修のそれと併行して進められることが多く、結果的に当報告書が前記の集録の続編のような傾向があることはそのためである。

ただ、ここではより多く歴史的思考力ということに力点をおいて、その啓培・育成について具体的な実践例を掲げ、関連づけながら考察を試みたものである。大方の厳しい御批評を賜ることができれば幸いである。

参考文献

- | | | | |
|------------------|------------|--------|-----------|
| 新しい世界史像の探求 | 文部省高校教育課監修 | 中教出版 | 1970（昭45） |
| 双書 新しい世界史教育 | 前川貞次郎ほか編 | 明治図書 | 1972（昭47） |
| 高等学校学習指導要領解説・社会編 | 文部省 | 一橋出版 | 1979（昭54） |
| 歴史学習指導の視点と方法 | 佐藤照雄 | 東京法令出版 | 1980（昭55） |
| 新しい歴史学習の構想 | 星村平和 | 東京法令出版 | 1980（昭55） |
| 講座歴史教育 | 加藤 章ほか編 | 弘文堂 | 1982（昭57） |